

**TAN LEJOS, TAN CERCA.
ESPACIOS TRADICIONALES Y ALTERNATIVOS PARA EL
ESTUDIO DE LA ARQUITECTURA Y DE LAS CIUDADES
ANTIGUAS Y MEDIEVALES**

Mónica Brazeiro, Constanza Fiorentino, Ramiro Gallardo, Ximena Puppo, Alejandro Schwindt, Daniela Vago, Ileana Versace
FADU-UBA, Buenos Aires, Argentina

Resumen

Esta ponencia parte de la hipótesis de que el programa del Nivel 1 de la asignatura Historia de la Arquitectura (FADU, UBA) implica problemas particulares; la distancia espacio-temporal de la arquitectura y de las ciudades antiguas y medievales dificulta el acceso directo a los objetos de estudio, volviendo imprescindible el manejo de fuentes secundarias. Este asunto plantea la necesidad de generar herramientas didácticas para el abordaje de esas fuentes y de proponer prácticas alternativas para el estudio de esos objetos.

En nuestro curso 2015 se propusieron actividades teórico-prácticas tendientes a acercar a los estudiantes a la bibliografía, a las ciudades y a las obras de arquitectura. De tal modo, se diseñaron un grupo de *trabajos prácticos* (TP) con foco en la lectoescritura y un abanico de *ejercicios teóricos* que buscaban abordar el programa de la asignatura desde perspectivas no convencionales.

En el primer cuatrimestre se realizaron dos trabajos prácticos que, con énfasis en las ciudades y en las obras respectivamente, y en tres etapas (individual, grupal y colectiva), invitaban a cada alumno a hacerse cargo de un libro para dar cuenta del enfoque propio de cada autor, favorecer el análisis comparativo entre textos y detectar temas de estudio de su interés a desarrollar en el segundo cuatrimestre.

También se llevaron adelante, además de clases teóricas, tres ejercicios al inicio, al promediar y al finalizar la cursada, que proponían reflexiones acerca de las ciudades y la arquitectura desde aproximaciones extradisciplinarias: a. se organizaron mesas de exposición donde cada docente recurría a diversas manifestaciones artísticas en el contexto de una unidad programática (textos literarios, selecciones filmicas, obras teatrales y piezas musicales, entre otras); b. se trazaron itinerarios urbanos para visitar obras arquitectónicas programáticamente afines (hipódromo, templos religiosos, etc.); c. se realizó una actividad de “trabajo transversal” a partir de una serie de campos conceptuales, junto con los Niveles 2 y 3 de la Cátedra.

Se espera, a partir del relato de estas experiencias, invitar a la reflexión acerca de problemáticas específicas que atañen al abordaje y a la enseñanza-aprendizaje de la arquitectura y las ciudades antiguas y medievales.

ARQUITECTURA // CIUDAD // ANTIGÜEDAD // MEDIEVAL

Puntos de partida

En el contexto de esta mesa temática, vale la pena comenzar definiendo qué entendemos por “espacio alternativo”. Por oposición, podríamos considerar al “espacio tradicional” como aquel centrado en el trabajo con fuentes secundarias, fundamentalmente textos específicos de historia de la arquitectura y el urbanismo.

Siendo nuestro taller de historia el primero de la carrera, se trata de uno de los espacios iniciales de entrenamiento, dentro de un proceso de largo plazo de “alfabetización académica¹”, en la formación de los futuros arquitectos. En este “espacio tradicional” se ponen de manifiesto una serie de problemáticas referidas al desarrollo de habilidades de lectoescritura propias del nivel universitario que nos hemos propuesto afrontar y que creemos requieren de la articulación con otro tipo de actividades. Estas otras, tendientes a poner en valor los saberes previos incluyendo aproximaciones extradisciplinares, constituyen nuestro “espacio alternativo”.

En este sentido, nos propusimos revisar ciertos presupuestos habituales en la universidad en relación a lo que “saben” o “deberían saber”, tanto estudiantes como docentes, y generar así estrategias para integrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje ambas esferas, los saberes previos y el conocimiento disciplinar. Esta revisión se enmarca en los siguientes objetivos acerca de la asignatura y de su enseñanza:

- _ construir conocimiento disciplinar acerca de obras de arquitectura y ciudades en un determinado contexto espacio-temporal, mediante el abordaje de relatos históricos;
- _ lograr la autonomía de los estudiantes con la orientación de los docentes, a través de la implementación de herramientas teórico-prácticas.

Nuestros “espacios tradicionales”

Teniendo en cuenta los objetivos mencionados (la construcción de conocimiento disciplinar y la autonomía por parte de los estudiantes), nos propusimos, para la cursada 2015 del nivel 1 de la Cátedra, rediseñar los TP haciendo énfasis en el trabajo con la bibliografía -en el procesamiento (de textos existentes) para la producción (de textos propios)- en dos etapas:

- _ lectura disciplinar, propiciando el abordaje de una serie de textos con foco en una unidad del programa;
- _ escritura académica, a partir del trabajo con libros de historia urbana y de la arquitectura, centrados en un tema de estudio.

Los objetivos de los TP para el primer cuatrimestre fueron: entrenar en el estudio de ciudades y obras desde la lectura disciplinara los estudiantes; y profundizar el manejo bibliográfico por parte del equipo docente.

Los TP proponían identificar los abordajes de los autores y desarrollar estrategias de estudio para las ciudades y las obras, a partir de una selección de libros, con cierto

¹Paula Carlino denomina “alfabetización académica” al “proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso a los estudiantes a las distintas culturas escritas de las disciplinas. [...] tiene dos objetivos: enseñar a participar en los géneros propios de un campo del saber y enseñar las prácticas de estudio adecuadas para aprender en él”. Carlino, P. (2013). “Alfabetización académica, 10 años después”. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Volumen 18. Consultado en noviembre de 2015. Disponible en <http://www.redalyc.org/>.

grado de diversidad y organizados por unidades del programa. Cada alumno debía tomar un libro y cada grupo de entre 4 y 6 alumnos cubrir una de las unidades. Las tareas consistían en informar sobre los libros, las ciudades y las obras en forma individual; realizar análisis comparativos en forma grupal; e identificar relaciones temáticas en forma colectiva.

Como resultado, en la instancia individual se evidenciaron dificultades propias del primer nivel, en relación a la complejidad que ofrece la lectura interpretativa de textos académicos, mientras que en la fase grupal el trabajo colectivo resultó integrador del conocimiento construido.

Este problema podría incluirse dentro de la reflexión crítica que hace Alicia Camilloni² acerca de las prácticas habituales en la docencia universitaria, oponiendo la didáctica del “sentido común” a la “científica”. En uno de sus postulados menciona que los docentes tendemos a negar los saberes previos y, paradójicamente, presuponer un conocimiento académico. Es decir, suponemos que los alumnos no saben acerca de la asignatura, y que, sin embargo, saben cómo abordar su estudio, en tanto se trata de estudiantes universitarios.

Una vía posible para trascender esta paradoja en la lectura disciplinar, es la que plantea Paula Carlino en su libro *Leer, escribir y aprender en la universidad*³, donde aborda la cuestión de la “corresponsabilidad”. Si bien la autora se refiere a la relación docente-estudiante, parece pertinente hacerla extensiva a las relaciones entre docentes. En su texto, expone las dificultades de la lectura académica para los alumnos y la necesidad de que los docentes puedan guiar ese aprendizaje. Sostiene que la autonomía lectora no se logra forzando la lectura independiente; si queremos que un alumno pueda autorregularse, debemos ayudarlo desde el conocimiento de los textos que le damos a leer. Agrega asimismo que la travesía de la hetero a la autorregulación es siempre paulatina, y que se produce por una progresiva transferencia de responsabilidades del experto al principiante.

En esta línea, los ajustes a estos dos TP implican la reorientación de los objetivos generales, volviéndose necesaria la guía docente en la lectura disciplinar y el reconocimiento de los saberes previos de los estudiantes.

Enfrentando estos desafíos, se han implementado para la cursada 2016 dos actividades introductorias y contextualizadoras: una general, en la que se invita a los alumnos a desarrollar relatos ficticios a partir de una serie de imágenes de ciudades y obras del programa de la asignatura; y un ejercicio teórico-práctico donde los docentes presentan una selección de libros con los que trabajarán los estudiantes.

Los trabajos prácticos propuestos para el segundo cuatrimestre hicieron foco en la escritura académica, comprometiendo tanto a docentes y alumnos a desarrollar en forma escrita y gráfica los avances de sus investigaciones personales, motivados por los temas pertinentes al programa de la asignatura que se plantearon en el primer cuatrimestre.

Para tal fin, se desarrollaron dos trabajos prácticos específicos que exploraron, por un lado, el entrenamiento en el análisis y el procesamiento de materiales gráficos de

² Camilloni, A. (1995). “Reflexiones para la construcción de una Didáctica para la Educación Superior”. Primeras Jornadas Trasandinas sobre Pedagogía Universitaria, Universidad Católica de Valparaíso, CINDA, 19 y 20 de enero.

³ Carlino, P. ([2005] 2009). *Leer, escribir y aprender en la universidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

obras, fragmentos urbanos y ciudades, además del reconocimiento de rasgos característicos en los casos de estudio según las distintas escalas de aproximación. Y por el otro, la comunicación escrita de las ideas y procesos investigados. Ambos buscaban contribuir a la autonomía de la producción de los alumnos, que a su vez pudiera retroalimentarse del diálogo con sus pares y con el equipo docente.

Una de las tareas consistió en el análisis de gráficos en los libros y en la producción de nuevos gráficos de acuerdo con el tema de estudio. En forma individual se identificaron los abordajes por parte de los autores; y en pares, ubicados en siete ejes temáticos (Habitar doméstico/ La calle, la casa y el parque/ Arquitecturas sagradas/ En el camino/ Ideas de ciudad/ Obra pública/ Vidas construidas), se seleccionaron los objetos a estudiar y los materiales correspondientes. Además, se promovió la producción de un relato propio a partir de los textos trabajados y las imágenes producidas. Para organizar la estructura del relato los estudiantes produjeron un índice de contenidos, planteando nuevas posibilidades de vinculación entre los núcleos problemáticos del tema de estudio, y produjeron un resumen mostrando futuras continuidades.

Como documento de apoyo a la escritura, y en línea con el rol de responsabilidad compartida, los docentes de la cátedra prepararon un breve texto incorporado como anexo a la guía de TP, que incluye la mirada de académicos especialistas en enseñanza universitaria (Irene Klein, Paula Carlino, María Marta García Negroni, entre otros) y de otros escritores (Umberto Eco, Ernesto Sábato) acerca del proceso de elaboración y organización de los relatos escritos, pero sobre todo de los relatos académicos.

La producción de los alumnos fue presentada en una Jornada interna de la cátedra donde cada par de alumnos expuso el grado de avance en el proceso de aprendizaje ante una mesa de debate moderada por docentes de los distintos niveles de la cátedra, bajo los siete ejes temáticos planteados arriba. A modo de devolución, la mesa coordinadora aportaba comentarios acerca de la pertinencia del recorte temático, la selección de los casos de estudio, la organización del relato, y el trabajo con los materiales gráficos y las fuentes bibliográficas, proponiendo otras miradas y lecturas complementarias. La Jornada cumplía con una instancia de nivelación necesaria para la evaluación del aprendizaje de los alumnos contemplando un tiempo de ajuste para incorporar las observaciones recibidas antes de terminar la cursada.

Nuestros “espacios alternativos”

Losejercicios teóricos que buscan abordar el programa de la asignatura desde perspectivas no convencionales e integrarsaberes previos, forman parte de nuestra agenda de trabajo. Implican otros espacios, no solo en términos didácticos sino físicos, en tanto determinan otras configuraciones del taller, salidas a la ciudad o modalidades internivel.

Se trata de tres actividades, la primera tiene formato de *feria*, en ella el taller se organiza en *puestos* donde cada dupla docente expone un tema del programa recurriendo a diversas representaciones artísticas o culturales. Otra involucra el espacio urbano como lugar de trabajo y lugar conocido, en el que se trazan una serie de paseos invitando a la reflexión sobre los programas arquitectónicos por fuera del recorte temporal de la asignatura. Además, junto con los otros niveles de la cátedra, se lleva adelante una actividad internivel que, como una especie de foro, incluye los

distintos talleres y es atravesada por una serie de ejes conceptuales que, a cargo de tríadas docentes, proponen problematizaciones transversales a los proyectos de estudio propios de los estudiantes de cada nivel.

Ferías

En el ejercicio inicial de la cursada nos propusimos enfrentar la complejidad que implica acercarse por primera vez al programa de la asignatura, que en el Nivel 1 incluye el estudio de la arquitectura y las ciudades antiguas y medievales.

Se organizaron para ellos *puestos*, donde cada dupla docente tomó una unidad del programa y expuso una mirada extradisciplinar sobre las culturas urbanas que estudiamos en la asignatura, recurriendo a fuentes de distinto tipo, como textos literarios, películas, folletos de viaje, fotografías, entre otros. El objetivo de esta jornada, en su carácter introductorio, fue reconocer los saberes previos y los enfoques personales para acercarnos de un modo no convencional a los estudios históricos.

Primeras culturas urbanas: “El arcón de los recuerdos”

En relación a la unidad programática “La arquitectura de las primeras culturas urbanas”, se propuso reflexionar acerca de los conocimientos no académicos adquiridos sobre el tema, previos al inicio de la carrera. Para ello, se analizaron diferentes fuentes, como programas de televisión, cine, obras literarias, juegos, etcétera. Docentes y estudiantes recurrieron a la memoria emotiva para relatar sus primeros acercamientos a estas primeras culturas urbanas. Esta experiencia de trabajo grupal permitió encontrar lugares comunes más allá de las diferencias generacionales, y despertar intereses particulares en consultas bibliográficas posteriores.

América precolombina: “La tierra y las estrellas en Mesoamérica”

Para el abordaje de la unidad programática “La arquitectura en el mundo precolombino”, se propusieron dos ejes relacionados con cosmovisiones de las culturas mesoamericanas. Uno tomaba la tierra como fuente de recursos, abarcando desde las lógicas de los asentamientos urbanos en el territorio, hasta los regionalismos presentes en las formas de preparar los alimentos o las bebidas. El otro mostraba distintos calendarios como interpretaciones astronómicas y como representaciones del espacio-tiempo, concepto central para el estudio de la arquitectura y las ciudades en Mesoamérica. La exposición de estos temas abrió una serie de debates en torno a la configuración eurocéntrica del programa de la asignatura.

El mundo griego: “La idea de ciudadanía: tragedias griegas y representaciones cinematográficas”

La unidad programática titulada “La arquitectura en el mundo griego. El urbanismo”, se presentó a través de una mirada cinematográfica sobre las tragedias griegas. Se proyectaron fragmentos de la película *Edipo Rey* (1967, Pier Paolo Pasolini), y se reflexionó sobre la forma en que las imágenes mostraban la configuración del territorio y la organización de la polis. Además, tomando el tema del destierro como castigo capital en las tragedias griegas, el foco de las discusiones estuvo puesto en los conceptos de ciudad y ciudadanía. De estos diálogos intertextuales entre los libros y el cine, surgieron nuevos interrogantes acerca de la distancia temporal de las miradas, que exigen la contextualización de ambos objetos como productos culturales.

Mundo romano: “Garum, menú del día. Roma entre sabores, recursos y territorios”

El acercamiento a la unidad programática “La arquitectura en el mundo Romano. El urbanismo”, estuvo guiado por las prácticas culinarias, para lo que se tomó como fuente uno de los diez libros de cocina romana de Marco Gavio Apicio (siglo I DC), *10. Halieus vel halieuticon. Del pescado y sus variedades*. Repasando recetas y platos, los docentes dieron cuenta del procesamiento del pescado por el método de la salazón, de la importancia de la sal como recurso económico, y de su relación con la construcción de caminos y ciudades en el territorio romano. Así, los estudiantes participaron de las discusiones acerca de las relaciones entre los alimentos como recursos y las configuraciones del territorio, más allá del caso expuesto.

La Edad Media: “La imagen frente al espejo”

La propuesta para la unidad programática que abarca la Edad Media tomó como fuente el cine, sus imágenes e imaginarios. Se proyectaron fragmentos de las siguientes películas: *Häxan* (1920, Benjamin Christensen), *Andrei Rublev* (1966, Andréi Tarkovsky), *El séptimo sello* (1957, Ingmar Bergman), *Monty Python & the holy grail* (1975, Terry Gilliam y Terry Jones). Se reunieron escenas que recreaban el ámbito doméstico y la interacción de mujeres. Del debate en el taller, surgieron interrogantes acerca del tiempo de las imágenes, y se plantearon algunos paralelismos entre el 1900 y el año 1000. Por otra parte, se reflexionó sobre la puesta en escena y la escenografía, detectando aquellos elementos materiales elegidos para componer imágenes “medievales”. Se discutió además sobre el lugar de la mujer en la historia, a partir de ciertos personajes arquetípicos: la mujer a los ojos del clérigo (Eva, María Magdalena, la Virgen María, la Monja); la mujer de los suburbios (las prostitutas, las brujas); la mujer en el ámbito doméstico (la familia, el matrimonio y la sexualidad) en contraposición a la imagen de Christine de Pisan; la mujer en el castillo (el amor cortés, castellanas, damas y guerreras), etc.

Paseos

El recurso de los recorridos urbanos intenta abordar el estudio de la arquitectura más allá de la distancia espacio-temporal con los objetos propios del programa de la asignatura y por fuera de las lecturas disciplinares, recurriendo a una selección de obras locales programáticamente afines a otras trabajadas en el taller.

Dado que nuestra ciudad no cuenta con casos de arquitectura antigua o medieval, estudiantes y docentes recorrieron sitios que comparten programas y usos semejantes con obras de Historia 1.

Esta experiencia se realizó de manera previa al trabajo con obras de arquitectura con el doble objetivo de cuestionar los límites impuestos por las unidades del programa, y de vivenciar el espacio de los ejemplos seleccionados a fin de ampliar el universo de preguntas a formular para el estudio de las obras del programa.

Para ello se discutieron previamente, desde la experiencia acumulada y desde un lugar intuitivo aún no condicionado por la bibliografía disciplinar, las estrategias a aplicar en el relevamiento de las obras. Se plantearon dos itinerarios, donde los sitios de visita se agruparon por cercanía para poder realizar el itinerario completo a pie. En cada circuito se reflexionó sobre los usos, la forma y la materialidad en función de las actividades desarrolladas en cada lugar, la sincronía y diacronía de los edificios observados, las transformaciones del entorno inmediato y la escala respecto de la ciudad.

Asimismo, los estudiantes elaboraron y consensuaron con sus pares las preguntas con las que iniciarían luego el estudio de los edificios históricos a partir de la bibliografía disciplinar. También se los invitó a realizar un corto “diario de viaje” con bocetos y apuntes sobre lo que fueron observando, para después poner en común con el resto del grupo de alumnos, e identificar los aspectos más relevantes de las distintas experiencias.

Recorrido Palermo (Abadía de San Benito de Palermo; Hipódromo Argentino de Palermo)

El primer sitio proponía un acercamiento a la vida monacal y a los espacios requeridos para este tipo de programa, relacionándolo con los distintos monasterios medievales europeos analizados en clase. El segundo, permitió reflexionar sobre las actividades recreativas-deportivas de la antigua Grecia y de Roma, por su parentesco con los estadios e hipódromos donde se practicaban las carreras a pie y las carreras de carros/cuadrigas respectivamente.

Recorrido Belgrano (Templo Budista Fo Guang Shan; Parroquia Inmaculada Concepción)

En este caso ambos sitios tienen un programa religioso, pero nos acercaron distintas perspectivas sobre las diferencias en las creencias y en los rituales. En el templo budista, los alumnos recibieron una charla introductoria y experimentaron una meditación guiada. En el templo cristiano los alumnos se reagruparon para recorrer y relevar la obra, encontrándose con las particularidades de su planta circular, su materialidad y su ornamentación.

La actividad no solo resultó positiva para el abordaje de las obras, sino que la salida del espacio habitual de trabajo implicó un aporte para el conocimiento de la ciudad actual, además de generar nuevas apreciaciones de los estudiantes sobre la Historia de la Arquitectura.

Foros⁴

En la estructuración de la mayor parte de los programas de Historia de la Arquitectura, se aplica, sustancialmente, el paradigma cronológico y evolutivo y, por lo tanto, prevalece en ellos lo lineal y acumulativo. Por otra parte, resulta lógico que los estudiantes incorporen cada vez más herramientas a medida que avanzan en los sucesivos cursos. Sin embargo, la naturalización de la correspondencia entre ambos asuntos es el resultado de una construcción ideológica del saber histórico y su enseñanza. Con la Red Internivel que se viene desarrollando en la cátedra, ponemos en práctica experimentos que parten de la puesta en cuestión del paradigma mencionado a través de situaciones de trabajo inter-niveles en los cursos de nuestro taller. Dado su carácter heterogéneo, estos nuevos espacios propician además el intercambio entre estudiantes y docentes.

En tanto los programas suponen una secuencia de unidades temáticas, los cursos van tratando procesos y objetos -supuestamente- cada vez más evolucionados. Los

⁴ Este parte del trabajo se basa en uno previo, presentado por Ramiro Gallardo, Rita Molinos y Sergio Zicovich Wilson en el VI Encuentro Docentes e Investigadores en Historia del Diseño, la Arquitectura y la Ciudad “Iván Hernández Larguía”, realizado en La Plata en 2014, titulado “Tres en Uno. Preguntas, propuestas, ensayos y entredichos a partir de la experiencia inter-niveles en una cátedra de Historia de la Arquitectura I-II-III”.

alumnos del último nivel son “superiores” a los de los cursos iniciales y se ocupan de una arquitectura, también, “superior”. Esta secuencialidad cronológica apunta al Movimiento Moderno como momento cumbre de la Historia de la Arquitectura. Si pudiera considerarse a la modernidad como una cosmovisión más, que no constituye ninguna cúspide, los estudiantes más avanzados de la carrera no deberían necesariamente abordar cuestiones relativas al Movimiento Moderno y a la arquitectura contemporánea. Se desplegaría así un escenario de mayor libertad para encarar la relación entre el proceso pedagógico y los encuadres temáticos.

En contraposición a las tradicionales líneas de tiempo que responden a una organización jerárquica, preferimos las organizaciones heterárquicas⁵, donde la línea es reemplazada por una superficie formada por puntos, líneas y más superficies. Dispersas, superpuestas, con puntos que cobran relevancia y forman jerarquías acá y allá. En ella están dispuestos todos los elementos, y forman conjuntos relevantes que no están determinados por un orden temporal, sino por distintos factores que dependen de cómo es atravesada: en nuestra cátedra, uno de los motores más importantes que genera estos momentos es el alumno, al atravesar el programa de la asignatura generando sus propios recorridos. La línea que recorra los estilos “de menor a mayor” es factible, pero será una entre tantas otras, una línea más de las posibles en esta superficie.

En la cátedra, trabajamos en función de que los estudiantes puedan adquirir capacidades para proponer y desarrollar proyectos de estudio propios y que, en consecuencia, puedan reconocerse como autores. Estos proyectos de estudio, en tanto no comprenden de manera exclusiva un determinado pasado, pueden verse agrupados bajo otras formas de conexión, conformando otras redes. Si bien hemos explorado diversas experiencias en esta línea a lo largo de los años, nos concentramos aquí en la que denominamos Red Internivel, propuesta que prevé la interacción de estudiantes y docentes, con el fin de incluir en los procesos de enseñanza-aprendizaje variantes según el tipo, la escala o el movimiento de las configuraciones grupales. Partiendo del supuesto de que estudiantes y docentes accionan y reaccionan en forma diversa según el tipo de interrelaciones que se promuevan, esta propuesta tiende a exponer y explotar esas diversidades, que abonan la idea del taller como un espacio que puede posibilitar y debe propiciar la construcción de conocimiento colectivo a partir de la participación individual.

La propuesta llevada adelante en 2015 contó con algunos antecedentes, donde se realizaron diversos intercambios entre estudiantes de los tres niveles. En esas experiencias, los alumnos continuaban con las premisas de los trabajos prácticos de cada nivel, pero intentando establecer relaciones con la producción de compañeros de otros niveles. Se promovió también que los docentes pudieran presentar propuestas teóricas a partir de intereses propios.

⁵ Una heterarquía es un sistema de organización repleta de superposición, multiplicidad, ascendencia mixta y/o patrones divergentes pero coexistentes de relación. Definiciones del término varían entre las disciplinas: las ciencias sociales y de la información, heterarquías son redes de elementos en la que cada uno comparte la misma posición “horizontal” del poder y la autoridad. Una heterarquía puede ser paralela a una jerarquía, subsumida a una jerarquía, o puede contener jerarquías; los dos tipos de estructura no son mutuamente excluyentes. De hecho, cada nivel en un sistema jerárquico se compone de un grupo potencialmente heterárquico que contiene sus elementos constitutivos. El concepto de heterarquía fue empleado por primera vez en un contexto moderno por Warren McCulloch en 1945, pero aquí lo utilizamos a la manera de Douglas Hofstadter cuando describe un bucle extraño en *Gödel Escher Bach: un Eterno y Gácil bucle*, Nueva York, Basic Books, 1979.

En 2015, la Red Internivel se expandió de manera tal que pasó de ser un taller de carácter experimental del que participaba una cantidad reducida de alumnos y docentes, a una actividad masiva que involucró a la totalidad de alumnos y docentes de la cátedra, y cerró las actividades del año. En este caso, se propusieron una serie de pares conceptuales (material-artificial; lo fijo y lo móvil; forma y materia; lo cerrado y lo abierto; sistemas y redes; evolución-revolución; interpretar y representar) que excedían el encuadre de las unidades programáticas. Se generaron así otros espacios para que estudiantes y docentes pudieran, desde perspectivas exógenas y miradas transversales, construir nuevas preguntas para profundizar, ampliar o reorientar los proyectos de estudio. Cada tríada docente, compuesta por un integrante de cada nivel, trabajó a lo largo de cuatro clases con un grupo de estudiantes de los tres niveles, definiendo la forma particular en que iba a llevar adelante su participación en la Red Internivel.

Más allá de esta actividad, se llevaron adelante otras intervenciones a lo largo de la cursada, promovidas por algunos docentes a partir de temas de su interés. Entre ellas se destaca la realización de una “función de cine”, donde se tomó parte de la producción de Ingmar Bergman y Andrei Tarkovsky, para reflexionar acerca de las miradas de estos dos directores de la segunda mitad del siglo XX sobre la Edad Media. Se seleccionaron una serie de fragmentos fílmicos con foco en el tema del miedo, desarrollado por el historiador medievalista Georges Duby en su libro *Año mil, Año dos mil. La huella de nuestros miedos*⁶, donde se destaca el paralelismo entre los miedos al fin de ambos milenios. Las escenas escogidas, donde aparecen el miedo a la violencia, a las mujeres, a la epidemia, a la miseria y al más allá, corresponden a las películas *El séptimo sello* (1957, Bergman), *El manantial de la doncella* (1960, Bergman) y *Andrei Rublev* (1966, Tarkovsky).

Duby explica que el modo en que una época ve y aborda el pasado, lo guarda o renuncia a él, es señal de cómo se relaciona con el presente, en cuanto a su existir, en cuanto a su “estar-aquí”. En esta línea, la actividad tiene entre sus objetivos reflexionar sobre la utilización de la imagen como testimonio histórico. Si la historia filmada, lo mismo que una escrita o pintada, constituye un acto de interpretación, vale preguntarse qué tiempo representan e interpelan las imágenes proyectadas. A su vez, este ejercicio permite repensar la periodización en el planteo curricular de la asignatura. Si Historia 1 abarca desde las primeras culturas hasta la colonización de América e Historia 3 se ocupa de la producción de la última centuria, analizar objetos fílmicos sobre el Medioevo en tanto interpretación del siglo XX implica un enfoque transversal. Al mismo tiempo, este abordaje no dista del estudio que realizamos de objetos arquitectónicos y urbanos distantes en el tiempo, mediados por autores no contemporáneos, influenciados por el estado del saber, el contexto histórico en el que se desarrolla su trayectoria, la formación profesional, etc. El esquicio propuesto permite, entonces, reflexionar sobre la construcción que hace una época o un autor sobre otra.

Tan lejos, tan cerca

Vale la pena recordar que las experiencias que hemos descripto están protagonizadas por estudiantes que están en una instancia inicial de la Carrera de Arquitectura. Se

⁶ Duby, Georges. (1995). *Año mil, año dos mil. La huella de nuestros miedos*. Santiago de Chile: Andrés Bello.

trata, por lo tanto, de alumnos con una corta trayectoria en el mundo académico. Asimismo, cabe agregar que la experiencia acumulada en relación al acceso a la información esta fuertemente influenciada por los medios digitales. Esta realidad, usualmente tomada por la “didáctica del sentido común” como un problema del que deben responsabilizarse los estudiantes, se presenta como un desafío para nuestra tarea docente, en tanto implica revisar los roles en el acompañamiento de los aprendizajes, que puedan operar tanto en el reconocimiento de los saberes previos como en la construcción de conocimiento disciplinar.

Es por esto que reflexionamos sobre las supuestas distancias con los objetos de estudio y con los textos académicos. Aparentemente, tan lejos los primeros, tan cerca los segundos. Nuestra propuesta intenta invertir estos presupuestos poniendo en valor el conocimiento adquirido y guiando los nuevos procesos de aprendizaje.

Diseñamos entonces una serie de estrategias teórico-prácticas en las que buscamos integrar espacios tradicionales y espacios alternativos. En los primeros, con foco en la lectura disciplinar y la escritura académica, se revisa el rol docente como corresponsable en el recorrido de los estudiantes. En los segundos se plantean diversos desplazamientos, donde se rescatan saberes previos mediante ejercicios que involucran el trabajo con otras fuentes, el trabajo en otros sitios, y el trabajo con otros niveles de la Cátedra.

Esperamos, con estas propuestas, contribuir a que los estudiantes puedan establecer diálogos más libres, fluidos, autónomos y creativos con los saberes y los espacios en los que éstos se producen y, en un sentido más amplio, con la sociedad que próximamente demandará sus competencias como profesionales.